

Der Deutschunterricht

Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen
Grundlegung

In Verbindung mit

Klaus Baumgärtner, Fritz Martini und

Heinz-Dieter Weber

herausgegeben von

Robert Ulshöfer

Jg. 28 · Heft 1 · 1976

Der Deutschunterricht im 5. und 6. Schuljahr (Orientierungsstufe) I

Verantwortlich für dieses Heft:

Robert Ulshöfer



Ernst Klett Verlag Stuttgart

Beiträge	Unverlangte Beiträge erbitten wir an den Herausgeber oder den Verlag (s. a. Hinweise S. 121)
Anschriften	Herausgeber: Professor Dr. Robert Ulshöfer, 74 Tübingen a. N., Engelfriedshalde 3 Verantwortlich für dieses Heft: Dr. Heinz-Dieter Weber 775 Konstanz 19, Sankt-Verena-Weg 23
Anschriften der Mitarbeiter	Oberstudienrätin Dr. Annette Delius, 6901 Dossenheim, Neckarstraße 32 · Prof. Dr. Gert Kaiser, Germ. Seminar der Universität, 69 Heidelberg, Hauptstraße 207—209 · Dozent Dr. Klaus Oettinger, 775 Konstanz, Friedrichstraße 6 · Oberstudienrat Dr. Josef Schnell, 77 Singen, Bruderhofstraße 22 · Prof. Dr. Dietrich Steinbach, 7303 Neuhausen/Filder, Lindenstraße 5 · Dozent Dr. Theodor Verweyen, 7758 Meersburg, Dr.-Zimmermann-Straße 45 · Akad. Ober- rat Dr. Heinz-Dieter Weber, 775 Konstanz, Sankt-Verena-Weg 23
Erscheinungsweise	Jährlich erscheinen 6 Hefte (zweimonatlich).
Bezugsbedingungen	Der Deutschunterricht kann durch jede Buchhandlung oder direkt vom Verlag bezogen werden. Jahresbezugspreis DM 32,—, Vorzugspreis für in Ausbildung stehende Lehrkräfte und Studenten DM 24,—, jeweils zuzüglich Zustellgebühr.
Nachbezug	Alle bisher erschienenen Hefte der Jahrgänge 1—26 sind lieferbar. Abonnenten erhalten bei Bestellung von mindestens fünf verschiedenen Heften 25 % (Abonnenten mit Vorzugspreis 45 %) Nachlaß auf den Einzelbezugspreis.
Adressenänderungen	Bezieher, die die Schriftenreihe nicht über eine Buchhandlung, sondern unmittelbar vom Verlag erhalten, bitten wir, uns die neue zusammen mit der alten Anschrift rechtzeitig mitzuteilen.
Beilagenhinweis	Diese Ausgabe enthält Beilagen der C. H. Beck'schen Verlagsbuchhandlung, München, des Informations-Zentrums Buch, Stuttgart, und des Ernst Klett Verlags, Stuttgart. Wir bitten unsere Leser um Beachtung.
Anzeigen	Zur Zeit ist Anzeigenpreisliste Nr. 5 vom 1. 1. 1975 gültig. Verantwortlich für den Anzeigenteil: Ernst Klett, 7 Stuttgart, Rotebühlstr. 77
Verlag	Ernst Klett, 7 Stuttgart, Rotebühlstraße 77 Printed in Germany
Satz und Druck	Ernst Klett, 7 Stuttgart, Rotebühlstraße 77 ISBN 3-12-961321-8

Vorschläge zur offenen Unterrichtsplanung auf der Orientierungsstufe

Durch die Diskussion um die Curriculumreform ist die Unterrichtsplanung in letzter Zeit verstärkt zu einem Gegenstand wissenschaftlicher Forschung geworden. Im Vordergrund steht dabei zur Zeit die Auseinandersetzung um die Lernzielproblematik. Nachdem in den vergangenen Jahren fortschrittliche Didaktik durch die Orientierung an Lernzielen sich auszuzeichnen schien und die nur sporadisch geäußerte Kritik an diesem unterrichtsplanerischen Ansatz als reaktionär abgetan zu werden drohte, wird jetzt die Skepsis gegenüber der Lernzieltheorie zusehends zu einer fundierten wissenschaftlichen Kritik ausgebaut. Dabei ist denen, die die Diskussion der letzten Jahre mitverfolgt und mitgetragen haben, durchaus bewußt, daß die Lernzieltheorie ganz maßgeblich zu einer stringenteren und differenzierteren Erfassung unterrichtsplanerischer Probleme geführt hat. Es sei hier im Hinblick auf den Literaturunterricht nur daran erinnert, daß erst die Lernzieldiskussion den Blick konsequent auf das Leseverhalten des Schülers gerichtet und eine darauf zielende Unterrichtsplanung ermöglicht hat. Da die Frage nach den Lernzielen immer die Frage nach Schülerverhalten ist, hat die Orientierung an Lernzielen eine kritische Funktion überall dort ausgeübt, wo der stoffliche Aspekt bei der Unterrichtsplanung dominierte. Dabei ist der Lernzielbegriff vor allem für die Erstellung von Curricula fruchtbar geworden. Als wesentlich fragwürdiger stellt er sich bei der Unterrichtsvorbereitung heraus. Es wird heute immer mehr Brauch, einzelne Unterrichtseinheiten und sogar Unterrichtsstunden nach Feinlernzielen zu konzipieren. Dabei pervertiert der Lernzielbegriff immer wieder zur Beschreibung des Verhaltens, das der Schüler *während* des Unterrichtsprozesses und nicht *an dessen Ende* zeigen soll. Trotz ausdrücklicher Berufung auf Mager¹ und trotz Verwendung des Begriffs „Endverhalten“ interpretiert etwa W. H. Peterßen² konsequent, aber offensichtlich ohne sich dessen bewußt zu sein, den Lernzielbegriff in dieser Weise um. Seine Definition: „Ein Lernziel ist die Beschreibung des von Lehrenden in der Vorstellung vorweggenommenen Verhaltens von Lernenden“³ ließe sich zwar im Sinne von Mager verstehen, die konkreten Beispiele, die Peterßen gibt, zeigen aber, daß das erwartete Schülerverhalten während des Unterrichts gemeint ist; ein Feinlernziel wie „die Schüler sollen die Bezeichnung ‚Dockhafen‘ für einen solchen tideunabhängigen Hafen in ihr Merkheft eintragen“⁴ hat mit einem zu erlernenden Endverhalten, einer dauerhaften Änderung der Verhaltensdisposition⁵, nichts mehr zu tun. Hinter derartiger, heute zunehmend festzustellender Begriffsverwirrung in der Lernzieldiskussion steht ein grundsätzlicheres ungelöstes Problem, das als Deduktionsproblem⁶ bezeichnet wird. Es gelingt offensichtlich nicht, in überzeugender Weise aus allgemeineren Lernzielen Feinlernziele abzuleiten, die das Erreichen der Groblernziele garantieren. Bei der Deduktion treten qualitative Sprünge⁷ auf, die vom Planenden

häufig nicht bedacht werden. Wenn ich als Groblernziel ein distanziert-kritisches Lesen von Jugendzeitschriften im Auge habe und dieses konkretisiere in feineren Lernzielen wie: „der Schüler soll den Starkult in der Zeitschrift Bravo erkennen und ihn auf die dahinterstehenden ökonomischen Interessen hin befragen können“, so bleibt ungeklärt, ob das auf die Zeitschrift Bravo bezogene Verhalten auch Bedeutung gewinnt für den Umgang mit anderen Jugendzeitschriften, für die das Grobziel ebenfalls gilt. Wenn nicht evident gemacht wird, daß dieser Transfereffekt eintritt, stellt das allgemeinere Lernziel einen puren, unkontrollierbaren Rechtfertigungsmechanismus dar. Es entsteht eine Scheinrationalität, die zum Deckmantel geplanter, aber verdeckter unterrichtlicher Willkür wird.

Die Grenzen lernzielorientierter Unterrichtsplanung werden freilich nicht bei jedem Unterrichtsgegenstand in gleichem Maße manifest. Es ist kein Zufall, daß vor allem von Deutschdidaktikern Kritik an dem an Feinlernzielen orientierten Unterricht geübt wird.⁶ Die Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit, wie das weithin akzeptierte oberste Lernziel des Deutschunterrichts lautet, läßt sich besonders schlecht in Feinlernziele zerlegen. Die Beherrschung bestimmter Sprachmuster, die streng lernzielorientiert geübt werden können, macht den kleinsten Teil dessen aus, was Kommunikationsfähigkeit heißt. Die wesentlichen und schwierigen Lernprozesse beziehen sich vor allem auf die situationsspezifische Verwirklichung von Kommunikationshandlungen. Ein bloßes Beherrschen sprachlicher Normen kann u. U. gerade zu einem Versagen in konkreten komplexen Situationen führen, indem der Blick für die besonderen Anforderungen verstellt ist. Die Fähigkeit, situationsspezifischer Komplexität gerecht zu werden, verschließt sich aber der streng lernzielorientierten Planung, da diese immer nur genormte Verhaltensweisen vorplanen kann. Ein Blick auf Kommunikationsprozesse im Unterricht selbst mag dies erhärten: Bei Diskussionsübungen etwa sind je nach Verlauf ganz verschiedene Verhaltensweisen anwendbar. Wenn ein Diskussions Teilnehmer hartnäckig und aggressiv eine nicht einsehbare Position vertritt, ist von den übrigen Teilnehmern ein anderes Verhalten gefordert, als wenn verschiedene, ganz disparate Äußerungen von den Teilnehmern gemacht werden und die Diskussion strukturlos im Sande zu verlaufen droht. Zwar wird in jedem Falle das Lernziel Diskussionsfähigkeit angestrebt, aber je nach Verlauf sind verschiedene, nicht vorplanbare Fähigkeiten angesprochen.

Das Diskussions-Beispiel kann ferner zeigen, daß die strenge Lernzielplanung überall dort versagt, wo Interaktionen zwischen den Schülern wichtig sind. Lernziele pflegen auf den einzelnen Schüler oder die Schüler als homogene Masse hin konzipiert zu sein, und zwar so, daß jede Interaktion auf den Lehrer oder ein von ihm gesteuertes Medium bezogen ist (z. B. Sprachlabor, Fragebogen). Wo aber Gruppenprozesse im Vordergrund stehen und die Schüler nicht alle dieselbe Rolle übernehmen, kann keine stringente Planung mit einheitlichen Feinlernzielen mehr geleistet werden. Gruppenprozesse sind für die Förderung der Kommunikationsfähigkeit aber eine Grundvoraussetzung, wenn nicht ein einseitiger Drill im realitätsfernen Schüler-Lehrer-Gespräch entstehen soll.

Eine weitere Grenze der Lernzielplanung ergibt sich aus den unterschiedlichen kommunikativen Voraussetzungen der einzelnen Schüler. Im Hinblick auf die sprachliche Kommunikationsfähigkeit haben die Schüler ja nicht etwas ganz Neues zu lernen, son-

den bestehende, individuell verschieden fortgeschrittene und strukturierte Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Durch die Lernzielplanung entsteht eine künstliche und scheinhafte Homogenisierung, die durch kein Modell der äußeren Differenzierung wettzumachen ist.⁹

Für die Orientierungsstufe ist das hier angesprochene Problem besonders relevant. Wenn sie nicht zur bloßen Selektionsstufe reduziert werden soll, wenn also tatsächlich der Schüler, wie es im Strukturplan des Bildungsrates heißt, „eigene Lernmöglichkeiten und Interessengebiete“ erkennen, wenn ihm „Wahlmöglichkeiten“ gegeben werden und er „Entscheidungssituationen selbst erfahren“ soll¹⁰, dann verbietet sich eine strenge Ausrichtung auf Feinlernziele von vorneherein.

Die am häufigsten geäußerte Kritik am feinlernzielorientierten Unterricht betrifft dessen Tendenz, die Möglichkeit zum Einbringen eigener Einfälle und Anregungen von seiten der Schüler weitgehend zu unterbinden. Der feinlernzielorientierte Unterricht verführt den Unterrichtenden immer wieder dazu, abweichendes, nicht vorgeplantes Schülerverhalten entweder bloß als einen Schlenker im Unterrichtsprozeß oder als Ausnahmefall zu betrachten. Dabei müßte gerade in einem Unterricht, bei dem es primär um Kommunikation geht, der Lehrer sich dafür interessieren, was Schüler mitzuteilen haben. Ein solches primäres Interesse an der Kommunikation ist im feinlernzielorientierten Unterricht von vorneherein weggeplant. Wie soll aber die Fähigkeit zur Kommunikation gefördert werden können, wenn sie selbst im Unterricht nur im Zerrbild erscheint?

Zu suchen wäre also nach einem Modell der Unterrichtsplanung, bei dem

- die Komplexität von Kommunikation eingeholt werden kann,
- der Schüler sich selbst als Subjekt von Kommunikation erfährt,
- Schüler mit verschiedenen Lernvoraussetzungen und Interessen gefördert werden können,
- die Interaktion in der Gruppe zu ihrem Recht kommt.

Das Prinzip der offenen Unterrichtsplanung

Die genannten Kriterien, an denen ein Modell der Unterrichtsplanung zu messen wäre, bedeuten alle, daß die Kommunikationssituationen im Unterricht nicht nur unter dem Gesichtspunkt zu erreichender Lernziele, sondern in ihrer Eigendynamik zu sehen sind. Das aber heißt, daß ihnen von vorneherein eine gewisse Offenheit zukommen muß. Von dieser Forderung her kann ein Modell der Unterrichtsplanung entwickelt werden, bei dem nicht die Lernziele, aber auch nicht der Stoff (wie beim stofforientierten Unterricht), sondern zu schaffende Unterrichtssituationen¹¹ im Vordergrund stehen. Ich nenne diesen Ansatz das Prinzip der offenen Unterrichtsplanung und knüpfe damit an die Theorien zum offenen Curriculum an.¹² Offene Unterrichtsplanung scheint sich ganz besonders für den Deutschunterricht und speziell auch für die Zielsetzungen der Orientierungsstufe anzubieten. Im wesentlichen geht es bei der offenen Planung von Unterricht darum, dem Schüler Handlungsräume¹³ zu eröffnen, von denen eine fördernde Wirkung zu erwarten ist. Unterrichtsplanung ist so nicht die Konstruktion einer stringenten, zielorientierten Lernsequenz, sondern ein Entwurf von Möglichkeiten. Das ist freilich nicht gleichbedeutend mit einem Verzicht auf Planung, denn Handlungsräume für kommunikative Schülertätigkeiten, die pädagogisch frucht-

bar sind, stellen sich nicht von selbst her, sondern müssen geschaffen werden. Allerdings ist für das Planen eines offenen Unterrichts eine gewisse experimentelle Haltung notwendig: Erfahrungen über unterrichtliche Arrangements, die die Schüleraktivitäten anregen, müssen ständig neu gesammelt und überprüft werden. Für die Schüler geht es dann nicht mehr darum, herauszufinden, was der Lehrer meint (was leider häufig die Unterrichtswirklichkeit ist), sondern darum, zu erproben, was für eigene Ideen, Gedanken, Einwände usw. auf welche Weise im kommunikativen Geschehen fruchtbar werden können.

Wenn offene Situationen die Zentren von Unterrichtsprozessen bilden, bedeutet das freilich nicht, daß strenger lernzielorientierte Lernsequenzen ganz ausgeschlossen werden. Sie sind — etwa bei der Erklärung einer grammatischen Kategorie — von Fall zu Fall einzuplanen. Wichtig scheint mir allerdings, daß den Schülern bei solchen Sequenzen der Charakter der Hilfsfunktion deutlich wird.

Schwierig ist bei offener Unterrichtsplanung die Herstellung einer sinnvollen Abfolge verschiedener Unterrichtsphasen. Man wird sich vor Beliebigkeit zu hüten haben, denn eine Zielperspektive — nicht im Sinne von Lernzielen, sondern im Sinne einer Arbeitsperspektive, eines begründeten Fortkommens — ist für die Schüler wichtig. Wenn die einzelnen Situationen offen sind, kann man bei der Planung nicht vom jeweiligen Arbeitsergebnis ausgehen, da dieses höchstens hypothetisch feststeht. Deshalb wird man stärker als bei der lernzielorientierten Planung über den Problemgehalt verschiedene Unterrichtssituationen miteinander verknüpfen.

Ich werde nun an drei skizzierten Unterrichtseinheiten zeigen, wie man auf offene Situationen hin planen kann. Es handelt sich dabei nicht um ausgearbeitete Planungen, sondern um Anregungen, die je nach Schul- und Klassensituation noch konkretisiert werden müssen. Als Vorbemerkung ist noch wichtig, daß das Thema der Unterrichtseinheiten nicht Unterrichtsgegenstand im Sinn der bildungstheoretischen Didaktik ist. Es geht deshalb nicht darum, in einer didaktischen Analyse den Bildungsgehalt des Themas zu ermitteln und diesen dann dem Schüler zu erschließen¹⁴, vielmehr stellt das Thema nur einen problemrelevanten Leitfaden dar, an dem entlang sich verschiedene Unterrichtsaktivitäten entwickeln können. So ist es auch möglich, das lineare Lehrgangsprinzip zu durchbrechen und die verschiedenen Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts (mündliche Kommunikation, Schreiben, Reflexion über Sprache, Umgang mit Texten) miteinander zu verbinden. Damit entsprechen — in der Terminologie R. Ulschöfers — die Planungsskizzen dem Postulat des „verbundenen Deutschunterrichts“¹⁵; sie ermöglichen erst den „kooperativen Unterricht“.^{15a}

Vorschläge zu einer Unterrichtseinheit „Konflikte im jugendlichen Sozialverhalten“

Begründung des Themas

Die Bewältigung von Konflikten gehört zu den wesentlichsten Aufgaben, die sich dem Individuum im gesellschaftlichen Leben stellen. Die Fähigkeit zur Bewältigung von Konflikten stellt daher ein übergreifendes Lernziel dar, das auf den verschiedenen Schulstufen und in verschiedenen Fächern immer wieder anzusteuern ist. Auf der Orientierungsstufe geht es vor allem darum, das sich erst anbahnende Problembewußtsein für Konfliktsituationen zu fördern. Das Kind erfaßt diese nur selten rational, was

nicht heißt, daß es in einer heilen Welt lebt, wie man oft glauben machen will; es ist den Konflikten häufig ungeschützt ausgesetzt als der Erwachsene, da es ihnen noch kaum bewußt begegnet. Als besonderes Lernziel des Deutschunterrichts erweist sich die Konfliktfähigkeit dadurch, daß sie sich wesentlich in verbalen Verhaltensweisen realisiert. Sprachliches Handeln steht im Vordergrund, wenn — um nur einige ganz allgemeine Bereiche zu nennen — diskutiert statt handgreiflich gestritten oder verhandelt statt Krieg geführt wird, wenn rechtliche Klärung statt Rache stattfindet. Auf der Orientierungsstufe wird der Schwerpunkt allerdings auf *den* Konflikten liegen, die das Spätkind selbst direkt erfährt. Die Förderung verbaler Konfliktbewältigung bedeutet zugleich, daß Kind und Jugendliche lernen müssen, Konflikte auch aus der Sicht anderer nachzuvollziehen. Konfliktbewältigung impliziert immer eine Überwindung des egozentrischen Denkens¹⁶, ein bewußteres und differenzierteres Wahrnehmen eigenen und fremden Verhaltens.

Zur Schaffung offener Situationen

Offenheit ist in mehrerer Hinsicht unabdingbar bei einer Unterrichtseinheit über Konfliktverhalten. Der Lerneffekt wird um so größer sein, je mehr es gelingt, die eigene Sozialerfahrung der Schüler im Unterricht aufzugreifen. Das kann geschehen, indem man Konflikte, die in der Schule anfallen, bespricht und mit den Schülern Möglichkeiten der Bewältigung entwickelt. Anknüpfungspunkte gibt es viele: Streitigkeiten zwischen Schülern, latente Gruppenspannungen, Hänseleien, Außenseiterprobleme, Schwierigkeiten im Umgang mit den Lehrern, Disziplinprobleme, Verletzung der Pausenordnung usw. Allerdings setzt das direkte Aufgreifen solcher Probleme ein gewisses Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler voraus und ist häufig nur dann praktikabel, wenn der Deutschlehrer zugleich Klassenlehrer ist. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, empfiehlt es sich, die Realerfahrung mehr indirekt einzuholen. In diesem Sinne sind auch die hier im folgenden gemachten Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung konzipiert. Sie gehen von Vorgaben durch den Lehrer aus, ermöglichen es aber, daß die Schüler persönliche Erfahrungen in die entstehenden Leerstellen einbringen.

Die Forderung nach Offenheit ist auch im Begriff der Konfliktfähigkeit selbst begründet. Rezepte von genereller Gültigkeit gibt es zur Bewältigung von Konflikten nicht; die Handlungsmöglichkeiten müssen im Bezug auf die jeweilige Situation entworfen werden, und das heißt in didaktischer Sicht, daß die Schüler die Fähigkeit erwerben sollen, selbständig angemessene Verhaltensweisen zu finden. Dies kann nicht erreicht werden, wenn die Schüler im Unterricht den Eindruck gewinnen, daß der Lehrer immer schon weiß, wie ein Konflikt bewältigt werden kann. Sie würden so auch nicht lernen, eine anfängliche Ungewißheit und scheinbare Auswegslosigkeit auszuhalten, die für reale Konfliktsituationen immer wieder kennzeichnend ist. Auch darf im Unterricht nicht der Schein entstehen, es gebe für jede Situation eine Lösung oder es könne immer ein bestimmtes Verhalten unbestritten als das einzig richtige gelten. Es geht vielmehr darum, Wahrnehmungsfähigkeit und Problembewußtsein des Schülers zu fördern und ihm verschiedene mögliche Handlungsweisen zu erschließen.

Ein drittes themabezogenes Argument für die Offenheit der Unterrichtsgestaltung ergibt sich im Hinblick auf den Umgang mit Texten. Konflikte stellen den inhaltlichen

Kern vieler fiktionaler Texte dar, so daß sich hier ein reiches Feld unterrichtlicher Möglichkeiten eröffnet. Dabei pflegt die literarische Botschaft gewöhnlich nicht in der Propagierung einer bestimmten Konfliktlösung zu bestehen, sondern in einem Appell an den Leser, sich des Konflikts bewußt zu werden und an ihm zu arbeiten. „Oliver Twist“ von Dickens etwa ist nicht die Apologie eines guten Knaben, sondern soll auf soziale Mißstände aufmerksam machen, zu deren Beseitigung Dickens kein Patentrezept anbietet; vielmehr sucht der Autor mit dem Roman ein Publikum, das sich des Problems bewußt wird und für eine Welt mitwirkt, in der ein Oliver Twist nicht mehr nur durch unwahrscheinliche Fügung des Schicksals vor dem Untergang bewahrt bleibt. Verallgemeinert heißt dies: die ungelösten Konflikte in der fiktionalen Literatur sind Teil jener Ambiguität, die in der Semiotik als Kennzeichen poetischer Texte gilt.¹⁷ Nur eine offene Unterrichtsplanung macht es möglich, daß der Schüler dem Anspruch fiktionaler Texte gerecht wird und die Ambiguität, im speziellen Fall hier die offenen Konflikte, als Herausforderung eigener Bewußtwerdung erfährt.

Zur Lernzielbestimmung

Die zu verfolgende didaktische Intention geht aus den obigen Ausführungen hervor. Das übergreifende Lernziel der Fähigkeit zur Konfliktbewältigung kann in einzelne Aspekte aufgegliedert werden, diese aber sind nicht punktuell ein für allemal erreichbar. Denn im wesentlichen handelt es sich dabei um Verhaltensdispositionen, die nur in langfristigen Prozessen und bei kontinuierlicher Verstärkung erworben werden können. In diesem Sinne sind im folgenden zu den einzelnen Unterrichtsphasen Lernziele formuliert: sie bezeichnen nicht Verhaltensänderungen, die nach Abschluß des vorgeschlagenen Unterrichtsschritts erreicht sein sollen, sondern geben die Zielrichtung an, die mit den vorgeschlagenen Unterrichtstätigkeiten zwar anvisiert, jedoch nur mit wiederholten Lernprozessen erreichbar ist.

Vorschläge zum Unterrichtsablauf

1. Phase: 2 Unterrichtsstunden.

Lernziele: Die Schüler

- machen die Erfahrung, daß Konflikte je nach Verhalten der Beteiligten verschieden verlaufen können;
 - lernen, mündliches Sprachverhalten auf Bedingungen und Folgen hin zu befragen.
- Die erste Unterrichtsphase dient dem Einstieg in die Problematik mit Hilfe von Rollenspielen. Der Lehrer entwirft einfache Konfliktsituationen, die dem Erfahrungsbereich der Schüler entsprechen. In Partner- oder Gruppenarbeit bereiten diese ein Rollenspiel vor, bei dem sie zwei (oder sogar mehrere) verschiedene Möglichkeiten des Verlaufs durchspielen. Nach der Vorführung der Spielvarianten werden die Unterschiede im Klassengespräch erörtert. — Einige Beispiele für entsprechende Rollenspiele:
- Peter nimmt seinem Sitznachbarn Karl immer wieder heimlich das Schreibzeug weg und versteckt es irgendwo. Karl regt sich schrecklich darüber auf. — Es wird eine Auseinandersetzung zwischen den beiden gespielt, in einer Fortführung werden eventuell weitere Personen als Vermittler oder Parteigänger beigezogen.
 - Der Lehrer erklärt Sabine, er müsse ihren Eltern einen Brief schreiben, weil sie mehrmals hintereinander ihre Hausaufgaben nicht gemacht hat. Sabine ist in der Pause ganz niedergeschla-

gen. Sie weiß, daß ihr Vater ihr in diesem Falle die Teilnahme am bevorstehenden Klassenfest verbieten wird. Sonja versucht Sabine zu trösten und überlegt sich einen Ausweg. — Auch hier können noch weitere Personen — Mitschüler, Lehrer, Sabines Vater, Bruder u. a. — einbezogen werden.

- Die Mädchen der Klasse 5 g ärgern sich über die Jungen in ihrer Klasse. Die sagen immer: „Mädchen sind doof!“ und stören bei den Pausenspielen. In der letzten Pause sind Karin und Jürgen aneinandergeraten, Karin blutet aus der Nase. Eine Gruppe von Mädchen findet, so gehe es nicht weiter.¹⁸

Die Schüler sollten angeregt werden, möglichst verschiedene Wege zu finden. Man kann (abgesehen vom handgreiflichen Austragen von Konflikten) z. B.:

- über ein Problem sachlich reden
- einen Kompromiß suchen
- jemanden bitten
- jemanden überreden
- jemanden zur Unterstützung herbeiziehen
- jemandem drohen . . . usw.

Es geht aber nicht darum, solche Sprachhandlungstypen systematisch zu üben, wie das heute unter dem Einfluß der Pragmalinguistik gerne gemacht wird; vielmehr soll eine gewisse Flexibilität und ein situationsbezogenes Befragen der möglichen Verhaltensweisen gefördert werden. Das kann nur erreicht werden, wenn in einer offenen Unterrichtssituation die Schüler die Möglichkeit haben, eigene Einfälle zu verwirklichen. Mit Vorteil läßt man einzelne Szenen auch schriftlich ausformulieren, damit die wesentlichen Aspekte noch deutlicher ins Bewußtsein treten (z. B. als Hausaufgabe).

2. Phase: 2 Unterrichtsstunden + event. 2 Unterrichtsstunden für Rechtschreibung.

Lernziele: Die Schüler

- lernen, bei erzählenden Texten sich Gedanken über das Verhalten von Personen zu machen;
- gewinnen Einblick in Formen der Unterdrückung einzelner durch Gruppenverhalten;
- lernen, sprachliche Verhaltensweisen zur Wahrnehmung eigener Interessen zu entwickeln;
- lernen, die Zeichensetzung bei Dialog und direkter Rede korrekt anzuwenden.

Die zweite Unterrichtsphase gilt der Auseinandersetzung mit einem kürzeren Text, der einen differenzierteren Zugriff auf die Konfliktsproblematik ermöglichen soll.¹⁹ Gut bewährt sich der Text „Konstanzemarie“ von I. Brender.²⁰ Erzählt wird von Tina, die mit ihrer Puppe zu einer Kindereinladung geht. Die anderen Kinder machen die Puppe ohne Tinas Einverständnis zum Preis eines Würfelspiels; im Streit wird die Puppe dann zerrissen. Der Text vermittelt die Erfahrungsperspektive eines Kindes, das von den anderen übervorteilt wird und sich nicht rechtzeitig wehrt. Damit wird ein Aspekt deutlich, der im Rollenspiel kaum zum Tragen kommt, da in ihm die subjektive Perspektive eines von der Gruppe Unterdrückten nur schwer in den Blick gerät. Am Text „Konstanzemarie“ untersuchen die Schüler, an welcher Stelle Tina durch ein anderes Verhalten den Verlauf hätte ändern können (sich früher wehren, davonlaufen, Unterstützung bei einer Freundin suchen u. a.). Die alternativen Verlaufsmöglichkeiten werden

als Erzählung oder in Dialogform niedergeschrieben und anschließend gespielt. Dieses methodische Vorgehen ist darin begründet, daß beim Umgang mit Texten auf der Orientierungsstufe das Schwergewicht weniger auf einem interpretierend-analysierenden Besprechen als auf der kreativen Auseinandersetzung liegen soll. Denn nur so kann gewährleistet werden, daß die Schüler die Arbeit mit Texten nicht als rein fremdbestimmtes Tun erfahren. Im übrigen kann auf dieser Stufe ein Text durch Umschreiben wesentlich lebendiger werden als durch ein langes Darüber-Reden.

Im Zusammenhang mit der schriftlichen Umformung kann als Kapitel der Rechtschreibung die Zeichensetzung bei Dialog und direkter Rede behandelt werden, eventuell auch der grammatische Unterschied zwischen direkter und indirekter Rede. Die Aneignung solcher instrumenteller Fähigkeiten leuchtet hier aus der Situation heraus ein, und man wird sich deshalb auch nicht scheuen, u. U. zwei straff lernzielorientierte Stunden zur Erarbeitung einzufügen.

3. Phase: 3 Unterrichtsstunden.

Lernziele: Die Schüler lernen,

- inhaltliche Strukturierungen eines Textes zu erkennen (propädeutisches Lernziel im Hinblick auf die themaaorientierte Arbeit);
- verdeckte Konfliktsituationen zu erkennen und auf mögliche Ursachen hin zu befragen;
- sich Rechenschaft von eigenen Wunschvorstellungen zu geben.

Die dritte Unterrichtsphase gilt der Bearbeitung eines längeren Textes, bei dem thematisch eine Weiterführung der Problematik vom offen zutage tretenden Konflikt (wie er in „Konstanzemarie“ vorhanden ist) hin zu verdeckten Konflikten vorliegt. Der Schüler muß dabei lernen, verstärkt eine Oberflächenerscheinung auf ihre Bedingungen hin zu befragen. Vorgeschlagen wird der Textausschnitt „Joschi bummelt durch die Stadt“ von U. Wölfel²¹, für den sich folgendes methodisches Vorgehen anbietet:

- Lesen des Textes, eventuelle Verständnisfragen;
- Herausarbeiten der verschiedenen Stationen von Joschis Bummel — Stillarbeit, bei Auswertung Tafelanschrieb, z. B.:
 - * Garten
 - * Trinkbude
 - * Kaufhaus
 - * Spielplatz
 - * Hallenbad
 - * Begegnung mit Flabes in der Mörikestraße;
- Überlegung: Warum verhält sich Joschi bei den einzelnen Stationen in der erzählten Weise (Gruppenarbeit, jede Gruppe beschäftigt sich mit einer Station);
- Zusammentragen der Ergebnisse, Besprechung der verdeckten Probleme, die Joschis Verhalten bestimmen;
- Ausgehend von Joschis Schilderung „seines“ Gartens Sprechen über eigene Wunschvorstellungen (Tagträume) der Schüler und Vergleich mit der Alltagswirklichkeit.

Die Forderung nach offener Unterrichtsplanung konkretisiert sich bei der Arbeit mit diesem Text dahingehend, daß nicht der Eindruck entstehen darf, der Lehrer wüßte die Interpretation immer schon im voraus, und die Schüler müßten sie nur ihrerseits auch

herausfinden; durch ein solches Vorgehen wird keine Selbständigkeit des Schülers im Text-Umgang erzielt. Tatsächlich ist die unausgesprochene Konfliktsituation Joschis so vielschichtig, daß die Schüler sehr Verschiedenes entdecken können; der Lehrer sollte deshalb auch nicht den Anspruch erheben, daß alle Aspekte, die er selbst sieht, zur Sprache kommen, zumal manches hypothetisch bleiben muß (folgende Probleme können zum Beispiel zum Tragen kommen: Situation des Einzelkindes, egozentrisches Verhalten, Wille zur Selbständigkeit, Schlüsselkind, einfache Wohnverhältnisse, kein Vater, Mutter weniger reich als die Eltern von Flabes). Daß man sich bei den möglichen Erklärungen z. T. mit Vermutungen begnügen muß, ist didaktisch kein Schade, da solche Bemühungen durchaus dem realen Umgang mit Menschen entsprechen. Das anschließende Aufgreifen eigener Wunschvorstellungen der Schüler soll die Arbeit am Text auf den persönlichen Lebenszusammenhang hin öffnen.

4. Phase: 2 Unterrichtsstunden.

Lernziel: Die Schüler können die typischen Konfliktlösungen in Abenteuer-Comics identifizieren und mit der realen Erfahrungswelt vergleichen (zu verstehen im Hinblick auf das umfassendere Lernziel des kritischen Lesens).

In einer letzten Unterrichtsphase sollen Konfliktlösungen in einer von den Schülern stark gelesenen Textgattung, den Comics, untersucht werden.²² Es geht dabei vor allem um die Abenteuer-Comics, in denen Konflikt-, „Bewältigung“ vorwiegend mit brachialer Gewalt und Waffen geschieht. — Den Schülern wird ein Comic vorgelegt²³ mit folgendem Arbeitsauftrag (kann in Einzel- oder Gruppenarbeit oder als Hausaufgabe erledigt werden):

In den Rollenspielen vor einigen Stunden haben wir Konfliktsituationen mit verschiedenem Ablauf gespielt. Konflikte findet man häufig auch in Comics dargestellt. Untersucht am beiliegenden Comic, was für ein Konflikt dargestellt ist und wie er gelöst wird, und überlegt euch, ob ihr aus anderen Comics ähnliche Szenen kennt. Schreibt eure Beobachtungen und Gedanken auf.

Der Arbeitsauftrag ist im Sinn der offenen Unterrichtsplanung bewußt weit gefaßt, damit die Schüler selbständig sich die Problematik erarbeiten können. Im auswertenden Unterrichtsgespräch werden wesentliche Charakteristika an der Tafel festgehalten. Anschließend fragt der Lehrer, ob die Schüler ähnliche Konfliktsituationen auch aus der Wirklichkeit kennen. Durch diesen Anstoß soll ein vergleichender (und voraussichtlich: kontrastierender) Bezug zur Lebenswelt der Schüler hergestellt werden.

Zur Erfolgskontrolle

Der Spielraum, der in der Unterrichtseinheit zur Entfaltung individueller Reflexionsfähigkeit eingeplant ist, muß seine Auswirkung auch auf die Form der Erfolgskontrolle haben. Ein multiple-choice-Test etwa mit vorprogrammierten Antwortmöglichkeiten könnte der didaktischen Intention nicht gerecht werden: Deshalb wird als schriftliche Überprüfungsarbeit folgende Aufgabenstellung gegeben:

- a) Erfinde zu dem unten abgedruckten angefangenen Text 2 Fortsetzungen mit verschiedenem Ablauf des Konflikts!

Zu laut

Anette, ihr Bruder und zwei Freundinnen hören Schallplatten. Der Plattenspieler ist laut eingestellt. „Jetzt gibt's Krach!“ sagt plötzlich Anette. — „Wieso?“ fragt eine der Freundinnen. — „Meine Eltern kommen nach Hause.“ — „Ja und?“ — Da kommt die Mutter schon ins Zimmer: „Muß das sein?“ — „Ach“, sagt Anette, „die Musik ist zu laut, der Besuch ist zu laut. Alles stört. (Zu Bruder und Freundinnen:) Kommt, wir gehen.“ — „Ihr seid rücksichtslos!“ schimpft die Mutter. Der Vater kommt hinzu ...

- b) Erkläre, was die beiden von dir ausgedachten Verlaufsmöglichkeiten voneinander unterscheidet.
c) Welchen Ablauf hältst du für besser? Begründe deine Ansicht!

Bewertungskriterien (die Prozentzahlen können zur Verrechnung in Punkte aufgeschlüsselt werden):

Die beiden entworfenen Verlaufsmöglichkeiten sind inhaltlich je in sich stimmig und tatsächlich voneinander verschieden

25%

Die Teilfragen b und c sind inhaltlich in einleuchtender Weise beantwortet, je Teilfrage 25%

25%
+ 25%

Adäquate sprachliche Ausdrucksweise in der ganzen Arbeit

25%

Das Konfliktthema läßt sich selbstverständlich im Unterricht je nach Interesse und Motivation der Klasse weiter ausbauen. Hier werden noch 2 Vorschläge für weitere Unterrichtseinheiten gemacht, wobei ich mich freilich auf eine knappe Skizzierung beschränke.

Vorschläge zu einer Unterrichtseinheit „Texte und Sprache heute und früher“

Das Thema „Texte und Sprache heute und früher“ soll eine gewisse Antwort auf die immer wieder geäußerten Klagen über den Verlust der historischen Dimension darstellen. Gegenwart stellt sich als immer komplexer dar, und Lernprozesse, die unmittelbar auf ihre Bewältigung zielen, verdrängen die historische Bildung von ihrem dominierenden Platz. Freilich ist das Gegenwärtige selbst ein Gewordenes und deshalb ohne Einblick in die Diachronie nicht verstehbar. Historisches Verstehen bleibt damit ein wichtiges schulisches Ziel, wobei freilich Geschichte verstärkt von der Gegenwart her befragt werden muß, damit die Stofffülle nicht überhand nimmt. Innerhalb des Deutschunterrichts ist die Historizität von Kommunikation zu thematisieren. Dabei geht es weniger darum, den Schüler mit einzelnen Fakten der Sprach- und Literaturgeschichte vertraut zu machen, als ihm die Fähigkeit zu vermitteln, Kommunikationsstrukturen in ihrem Gewordensein zu begreifen und durch die Beschäftigung mit Vergangenenem zugleich Distanz zur eigenen Gegenwart zu gewinnen. Für die Orientierungsstufe heißt das im besonderen, daß neben dem in der Kindheit vorherrschenden finalen das genetische Denken entwickelt wird.

Als Einstieg eignet sich ein Sachtext aus früherer Zeit, der inhaltlich deutlich erkennbar auf ein historisches Bezugsfeld verweist. Ich schlage hier den Zeitungsbericht zur „Eröffnung der Eisenbahn zwischen Nürnberg und Fürth“ vor, der in Prisma 2 und Texte für die Sekundarstufe 6 abgedruckt ist.²⁴ Die Schüler suchen Gründe, warum ein solcher Zeitungstext heute nicht mehr möglich ist. Es gibt dabei sehr Verschiedenes zu

entdecken, vom Inhaltlich-Sachlichen über die zum Ausdruck kommende affektive Einstellung zur Eisenbahnfahrt bis zu einigen sprachlich-stilistischen Eigenheiten. Komplexer wird das Problem der Historizität, wenn anschließend eine oder mehrere aufs Mittelalter zurückgehende Sagen besprochen werden, etwa die „Andernacher Bäckerjungen“²⁵ oder die „Weiber von Weinsberg“²⁶. Hier ist ein noch früheres historisches Bezugsfeld faßbar (ummauerte Stadt, andere Herrschaftsverhältnisse u. a.), dazu kommt, daß die Sage als Gattung eine im wesentlichen historische Form ist, die vor der Ausbreitung der Massenkommunikationsmittel (Zeitung, Funk, Fernsehen) lebendig war. An ihr kann exemplarisch auf den Wandel überindividueller Kommunikationsstrukturen eingegangen werden. Die phantastischen Elemente sind in diesem Zusammenhang leicht zu erläutern, anschaulich ist auch ein Vergleich mit der Ausbreitung von Gerüchten. Sinnvoll ist das Einbringen von Sachinformation über die Entstehung und Auswirkung der Buchdruckerkunst und die Entwicklung von Zeitung, Funk und Fernsehen; am besten geschieht dies mit Schülerreferaten.

Um von der Historizität der Texte auf die von Sprache im engeren Sinne zu kommen, bietet es sich an, mit Schülern (evtl. mit Hilfe von Karten) Straßen-, Orts- und Flurnamen zusammenzustellen, die nur aufgrund nicht mehr vorhandener Gegebenheiten erklärbar sind („Zur Mühle“, „Marktstraße“, „Herrenwiesen“ u. ä.). Besonders reizvoll ist es, wenn dies in Verbindung mit örtlichen Sagen geschehen kann.

Im Anschluß an eine solche namenkundliche Unterrichtsphase werden ein frühneuhochdeutscher, dann ein mittelhochdeutscher Text vorgelegt. Auch da sollen die Schüler selbst Entdeckungen machen (was ist an der Sprache anders, was könnten die allenfalls unverständlichen Wörter und Sätze heißen?). Im Hinblick auf die Rechtschreibschulung bietet sich eine besondere Beachtung des Rechtschreibwandels an. Dabei werden gewisse Erscheinungen der heutigen Rechtschreibung aus der historischen Entwicklung erklärt (-ie- als Dehnungszeichen, früher Diphthong, Dehnungs-h).

Daran kann noch eine Unterrichtsphase über Dialekt angeschlossen werden (zur Erhellung des Verhältnisses von Historizität und Regionalität). Einerseits findet man in Dialekten Formen, die in der Hochsprache bereits untergegangen sind, andererseits ist der Dialekt bei gewissen Entwicklungen fortgeschrittener, etwa — je nach Region — bei der Verschleifung der Endsilben, dem Wegfall des r vor Konsonant und am Wortende. Interessant ist auch der Hinweis auf äußere Bedingungen des Sprachwandels wie Nivellierung der Dialektunterschiede bei zunehmender Verstädterung. Bei diesen Problemen ist freilich eine stärkere Führung und Information durch den Lehrer notwendig, ebenso wenn dabei noch die Gelegenheit ergriffen wird, dialektal bedingte Rechtschreibschwierigkeiten zu behandeln. Wie bei der ganzen Unterrichtseinheit geht es freilich nicht um ein systematisch beizubringendes Wissen, sondern um ein Zusammentragen, Entdecken, Befragen von Phänomenen, damit die Schüler lernen, die historischen Bezüge selbst zu finden und zu begreifen. Wo es immer geht, sollten sie auch eigene Erlebnisse mit einbringen, etwa Verständigungsschwierigkeiten oder Diskriminierungen aufgrund des Dialekt-Sprechens. In dieser Weise dürfte Geschichte nicht nur ein Bilderbuch vergangener Zeiten bleiben, sondern in ihrer Bedeutung für das gegenwärtige Leben erkannt werden.

Vorschläge zu einer Unterrichtseinheit „Zahlensprache“

Bei diesem Vorschlag handelt es sich um eine kurze Unterrichtseinheit, bei der der spielerische Charakter vorherrscht. Sie bildet eine gewisse Ergänzung zur vorigen, insofern als mit ihr das Zukunftsdenken angesprochen wird.

Zahlen sind nicht nur Hilfsmittel für mathematische Operationen, sondern haben — und zwar heute immer mehr — auch Bezeichnungsfunktion. Wenn es früher etwa hieß: die Klasse von Frau Schulz, so heißt es heute: die 5 e. Haus-, Kunden-, Rechnungs-, Versicherungsnummern, Zeitangaben usw. zeigen, wie Zahlensprache immer wichtiger wird. Anhand dieser Problematik können Schüler für gesellschaftlich bedingte Erscheinungen des Sprachwandels sensibilisiert werden; ferner bietet das Thema Möglichkeiten für kreatives problembezogenes Schreiben.

Als Einstieg eignet sich gut der Text von H. Holthaus „Wie die Stadt Zacharach gesucht, aber nicht gefunden wurde und wie die Zachurische Bundespost sie finden kann, ohne zu wissen, wo sie liegt“²⁷. Es geht in diesem Text um die Postleitzahlen. Die Schüler denken sich anschließend an die Texterarbeitung alternative Formulierungen mit und ohne Zahlensprache aus, z. B. „ich wohne in der Heinestraße 7“ — „ich wohne im hellgelben Haus in der Straße mit Bäumen hinter dem Fußballplatz“.

In einer weiteren Unterrichtsphase schreiben die Schüler science-fiction-artige Geschichten über eine Welt voller Zahlensprache, wobei sowohl Faszination als auch satirisches Infragestellen zum Ausdruck kommen kann.

Als mehr instrumentelle Lerntätigkeit können dann die Rechtschreibregeln bei Zahlenangaben geübt werden, nämlich

- Anschriften mit Postleitzahlen
- Datumanangaben
- Uhrzeitangaben
- DM-Angaben.

Die spielerische Offenheit, die im großen und ganzen eine solche Unterrichtseinheit über Zahlensprache auszeichnet, dürfte am ehesten der Ambivalenz des Themas gerecht werden. Denn es kann weder darum gehen, Zahlensprache vom Lehrer aus zivilisationskritisch abzulehnen, noch sie als progressiv zu vertreten. Nur ein Unterricht, der nicht dogmatisch bewertend die Phänomene an den Schüler heranträgt, läßt diesem den Spielraum zur eigenen Stellungnahme und erschließt ihm die Möglichkeit zum Selbständigwerden. Das vielberufene emanzipatorische Lernen — falls man dieses Schlagwort überhaupt noch gebrauchen will — dürfte ohne eine offene Unterrichtsgestaltung nicht zu verwirklichen sein.

Zitierte wissenschaftliche Literatur

Brügelmann, Hans: Offene Curricula. Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972), S. 95 ff.

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Klett Verlag, Stuttgart 1971.

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Klett Verlag, Stuttgart 1974.

Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik. UTB 105. W. Fink Verlag, München 1972.

Essen, Erika: Praxis der Differenzierung im Deutschunterricht. Quelle und Meyer, Heidelberg 1973.

- Garlichs, Ariane/Heipcke, Klaus/Messner, Rudolf/Rumpf, Horst*: Didaktik offener Curricula. Beltz Verlag, Weinheim 1974.
- Heipcke, Klaus/Messner, Rudolf*: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie. Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) Nr. 3, S. 351 ff.
- Hoppe, Otfried*: Operation und Kompetenz. Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts. Hrsg. v. Kochan, D. C./Wallrabenstein, W., Scriptor Verlag, Kronberg/Ts. 1974, S. 159 ff. (Zuerst in: Linguistik und Didaktik, H. 10 [1972].)
- Klafki, Wolfgang*: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Auswahl Reihe A 1, Hrsg. v. Roth, H./Blumenthal, A., Schroedel Verlag, Hannover 1974, S. 5 ff.
- Mager, Robert F.*: Lernziele und Unterricht. Beltz Verlag, Weinheim 1965.
- Meyer, Hilbert L.*: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen. Hrsg. v. Achtenhagen, F./Meyer, H. L., Kösel Verlag, München 1972, S. 106 ff.
- Mollenhauer, Klaus*: Theorien zum Erziehungsprozeß. Juventa Verlag, München 1972.
- Oerter, Rolf*: Moderne Entwicklungspsychologie. Verlag L. Auer, Donauwörth 1974.
- Peterßen, Wilhelm H.*: Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts. EGS-Texte. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1974.
- Schlotthaus, Werner*: Projektorientierter Deutschunterricht. Ein Vorschlag für die Orientierungsstufe. Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts. Hrsg. v. Kochan, D. C./Wallrabenstein, W., Scriptor Verlag, Kronberg/Ts. 1974, S. 233 ff. (Zuerst in: WPB, H. 2 [1973].)
- Skowronek, Helmut*: Lernen und Lernfähigkeit. Juventa Verlag, München 1970.
- Ulshöfer, Robert*: Methodik des Deutschunterrichts 1, Unterstufe. Klett Verlag, Stuttgart 1974.
- Ulshöfer, Robert*: Thema- oder testgesteuerter Deutschunterricht. Die Bedeutung der Lernzieltaxonomien für die Unterrichtsorganisation. Der Deutschunterricht 25 (1973) H. 4, S. 135 ff.
- Ulshöfer, Robert*: Grundzüge der Didaktik des kooperativen Unterrichts. Bd. I des Werkes 'Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts', Klett Verlag, Stuttgart 1975.
- Ulshöfer, Robert*: Politische Bildung im Deutschunterricht jenseits von Restauration und Revolution. Herderbücherei 9029, Freiburg 1975.
- Vogel, Harald*: Comics im Deutschunterricht. Von der Behandlung als triviale Jugendlektüre zur semiotischen Analyse eines Massenmediums. Der Deutschunterricht, 27 (1975) 1, S. 6 ff.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Mager 1965.
- ² Vgl. Peterßen 1974.
- ³ Peterßen 1974, S. 26.
- ⁴ Peterßen 1974, S. 75.
- ⁵ Formulierung in Anlehnung an die Definition von Lernen bei Skowronek 1970, S. 11.
- ⁶ Vgl. Meyer 1972.
- ⁷ Vgl. Hoppe 1974, S. 169.
- ⁸ Vgl. z. B. Essen 1973, S. 66 ff., Schlotthaus 1974 und Ulshöfer 1973.
- ⁹ Dazu vgl. Essen 1973, bes. S. 85 ff.
- ¹⁰ Deutscher Bildungsrat 1971, S. 142.
- ¹¹ Zum Begriff der Situation in erziehungswissenschaftlicher Sicht vgl. Mollenhauer 1972.
- ¹² Vgl. Brügelmann 1972, Deutscher Bildungsrat 1974, S. A 20 ff. und Garlichs/Heipcke/Messner/Rumpf 1974.
- ¹³ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. A 17, vgl. auch Heipcke/Messner 1973, S. 362 ff.
- ¹⁴ Zur „didaktischen Analyse“ vgl. Klafki 1974.
- ¹⁵ Ulshöfer 1975, bes. S. 25.

- ^{15a} Ulshöfer ²1975.
- ¹⁶ Zusammenfassend zum Problem des Egozentrismus in der geistigen Entwicklung siehe Oerter 1974, S. 310 ff.
- ¹⁷ Vgl. Eco 1972, S. 145 ff.
- ¹⁸ Weitere Beispiele für entsprechende Rollenspiele finden sich z. B. in Sprachbuch 6, Klett Verlag, Stuttgart, S. 6—9 und 45; Sprache und Sprechen 5, Schroedel Verlag, Hannover, Teil A; Sprache und Sprechen 6, Schroedel Verlag, Hannover, Nr. A7; Zeitschrift Praxis Deutsch 3/74, S. 45 ff.
- ¹⁹ In den Lesebüchern Texte deutsch 5 und 6, G. Westermann Verlag, Braunschweig, findet sich je eine größere Textsequenz zum Themenbereich „Konflikt und Konfliktlösung“.
- ²⁰ In: Brender, Irmela/Stiller, Günther: Streitbuch für Kinder. Beltz Verlag, Weinheim 1973, S. 65 ff. In dem Buch finden sich auch andere günstige Texte.
- ²¹ In: Geschichten Berichte Gedichte 5, Hirschgraben Verlag, Frankfurt/M., S. 12 ff.; Lesen Darstellen Begreifen 5, Hirschgraben Verlag, Frankfurt/M., Ausgabe A S. 5 ff, Ausgabe C S. 14 ff. Der Lesebuchtext ist der Anfang von Wölfel, U(rsula): Joschis Garten. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1974 (Ravensburger Taschenbücher Nr. 224).
- ²² Zur Analyse von Comics im Deutschunterricht vgl. Vogel 1975. Ausführliche weitere Literaturangaben daselbst.
- ²³ Entsprechende Textvorlagen in: Kritisches Lesen 2 (Anm. 22), S. 47 ff. und 179 ff.
- ²⁴ Prisma 2, Buchners Verlag, Bamberg, S. 46 ff; Texte für die Sekundarstufe 6, Schroedel Verlag, Hannover, S. 36 f.; Quelle: Morgenblatt für gebildete Stände Nr. 301 f., Stuttgart 1835. Eignen würde sich auch der Zeitungsbericht über den „Windball“ in: Lesebuch 65, 5. Schuljahr, Schroedel Verlag, Hannover, Landesausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz S. 146 f. und Lesen und Lauschen 6, Crüwell Verlag, Dortmund, S. 65 f.
- ²⁵ Z. B. in: Lesebuch A5, Klett Verlag, Stuttgart, S. 92 ff.; Lesebuch B5, Klett Verlag, Stuttgart, S. 79 ff.; Lesebuch 65 (Anm. 24), S. 99 ff.
- ²⁶ Z. B. in: Lesebuch 65 (Anm. 24), S. 98; Geschichten Berichte Gedichte 5 (Anm. 21), S. 129; Texte für die Sekundarstufe 5 (Anm. 22), S. 116 f.; Wort und Sinn, Band 1, Schöningh Verlag, Paderborn, S. 205; Kompaß, 5. und 6. Schuljahr, Schöningh Verlag, Paderborn, S. 225 f.
- ²⁷ In: Geschichten Berichte Gedichte 5 (Anm. 21), S. 24 ff.; Lesen Darstellen Begreifen 5 (Anm. 21), Ausgabe A S. 81 f., Ausgabe C S. 35 f.; Quelle: Holthaus, H(ellmut): Geschichten aus der Zachurei, Verlag J. Knecht, Frankfurt/M. 1959.